

## A EDUCAÇÃO INFANTIL DESCOBRINDO A LÍNGUA INGLESA: INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO\*

### VERY YOUNG LEARNERS FINDING OUT THE ENGLISH LANGUAGE: TEACHER/STUDENT INTERACTION

RAQUEL CRISTINA MENDES DE CARVALHO\*\*

**RESUMO:** Este estudo trata de uma pesquisa de cunho etnográfico sobre a interação entre uma professora e seus pequenos aprendizes na aula de inglês como língua estrangeira (LE). Os dados da pesquisa foram coletados numa escola de Educação Infantil, por meio de gravações em vídeo, notas de campo da professora e de uma observadora. Conforme Ellis (1997), aqueles que cuidam de crianças, que estão aprendendo a língua materna, tendem a modificar seu discurso ao falarem com elas. Assim também acontece com professores que atuam com alunos com idade abaixo de seis anos. Os resultados desse estudo podem contribuir para tornar professores, atuantes no ensino de inglês-LE para crianças, mais conscientes do papel que o seu discurso tem como facilitador da compreensão nas interações na sala de aula de LE.

**Palavras-chave:** interação; professor/aluno; inglês-LE.

**ABSTRACT:** This study reports on an ethnographic investigation about the interaction between a teacher and her very young learners (VYL) in the English as a foreign language (FL) classroom. In order to carry out this investigation, data were collected in a private kindergarten school, by means of video recordings of classes and field notes from the teacher and from an observer. As Ellis (1997) states as caretakers tend to modify the way they speak to children when these ones are learning the mother language, so teachers do modify their speech when communicating with learners. The results of this study may contribute to make teachers of VYL aware of the role of teachers' discourse as a facilitator of understanding in interactions in the FL classroom.

**Key-words:** interaction; teacher/student; English-FL.

## INTRODUÇÃO

O ensino de língua estrangeira para crianças (doravante LEC), muito presente nos dias atuais nas escolas de Educação Infantil no Brasil, deve requerer de seus profissionais da educação uma atenção especial com respeito à prática da sala de aula. Como formadora de professores de LE, professora de inglês-LE na Educação Infantil e pesquisadora sobre

---

\* Este artigo foi escrito a partir de um recorte de minha dissertação de mestrado, intitulada *A teacher's discourse in EFL classes for very young learners: investigating mood choices and register, defendida em março de 2005, na Universidade Federal de Santa Catarina.*

\*\* Unicentro, Guarapuava (PR), Brasil. <rcmcarvalho@pop.com.br>.

ensino de LE, tenho especial interesse na investigação a respeito das interações na sala de aula. Mais especificamente, neste trabalho, foco minha atenção em alunos de Educação Infantil, com dois e três anos de idade, nas aulas de inglês como LE.

Após oito anos de experiência no ensino de inglês-LE para crianças, tenho que concordar com Cameron (2001) que a missão não é tão simples. Ensinar LE para crianças abaixo de seis anos de idade é, e pela minha experiência, uma atividade muito prazerosa. Assim, pareceu-me interessante conduzir um estudo a respeito do discurso do professor em sala de aula, ou seja, de que forma a interação entre professor e aluno pode favorecer a aprendizagem de inglês-LE (PAINTER, 1989; CHRISTIE, 2002).

Uma vez que esta pesquisa está relacionada ao ensino de inglês-LE, procuro essencialmente responder os seguintes questionamentos: a forma das crianças se dirigirem à professora desde o primeiro dia de aula muda no período de oito semanas (oito aulas)?; se a professora utiliza a língua materna (LM) nas aulas de inglês-LE, em que contexto isso acontece?; no caso do uso da LM, ela favorece as interações durante as aulas?

Este artigo foi dividido em cinco sessões. Após uma breve introdução, apresento os pressupostos teóricos que nortearam a análise dos dados coletados, destacando as características de alunos com menos de seis anos de idade, o ensino de LE para essa faixa etária e as interações entre professor e aluno na aula de LE. Na sequência explico a metodologia adotada para coleta e análise dos dados e, em seguida discuto esses dados. Por último, aponto minhas considerações finais.

## 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### Os pequenos aprendizes de língua inglesa

O ensino de LEC já se consolidou no Brasil. Se não podemos dizer que todas as escolas de Educação Infantil oferecem esse ensino, ao menos podemos afirmar que grande parte delas o faz. Assim, ao se ensinar LEC deve-se levar em consideração a faixa etária a que se dirige este ensino, pois diferentes idades requerem diferentes métodos e abordagens de ensino. Segundo Spolsky, (1989, apud COOK, 2001), as crianças são muito mais abertas à aprendizagem de LE em situações de informalidade. A informalidade a que o autor se referem, facilita o ensino e torna a sala de aula um ambiente agradável, sem o rigor das cobranças de resultado de aprendizagem. Além da abordagem de ensino, a linguagem usada para se comunicar com a criança também é um fator importante nas relações de sala de aula. Essa linguagem deve estar relacionada com o “aqui e agora”, pois, dessa forma, o professor pode proporcionar uma aprendizagem mais real. Isso pode ocorrer por meio de informação visual concreta, com uso de objetos e figuras, por exemplo.

Além disso, muitas crianças que frequentam a escola aos dois anos de idade ainda não dominam a língua materna (LM) totalmente e também não se comunicam de forma clara. Entretanto, isso não significa que não possam aprender uma LE (ROTH, 1998). Há que se considerar, então, algumas das características de aprendizagem desses pequenos aprendizes:

- Crianças são ativas e têm muita energia.
- Crianças são barulhentas.

- Crianças são rápidas – rápidas para aprender, rápidas para esquecer!
- Crianças gostam de usar seus sentidos tanto quanto de falar.
- Crianças têm imaginação.
- Crianças são divertidas e entusiasmadas.
- Crianças são crianças. (ROTH, 1998, p.7, minha tradução)

Ademais, além dessas características de aprendizes, as crianças são também sensíveis e frágeis, pois, por meio da minha experiência de ensino para crianças na Educação Infantil, pude verificar que, quando a criança de 2 ou 3 anos de idade já se sente à vontade com a professora<sup>1</sup>, frequentemente solicita o contato físico. Ao chegar à sala de aula, encaminha-se à professora, agarrando-se à suas pernas, ou apenas ficando bem próximas, esperando por algum sinal de afeição que a faça se sentir segura. Após esse gesto, afasta-se e vai se ocupar de alguma atividade, em geral brincar. Sua auto-estima ainda está sendo formada e uma das funções da professora é ajudar a criança a superar qualquer barreira de interação com outras pessoas. De acordo com Yule (1996) “o termo *filtro afetivo* é frequentemente usado para descrever um tipo de barreira para aquisição cujos resultados são sentimentos e experiências negativas<sup>2</sup>” (p.192, ênfase do autor, minha tradução). Em outras palavras, se a criança se sente pouco à vontade, estressada ou desmotivada, não haverá aprendizagem.

Finalmente, mas não menos importante, esses pequenos aprendizes têm um período de atenção bastante curto, eles se entediam facilmente e conseqüentemente mudam o foco da atenção. Quando essas crianças estão desenvolvendo alguma atividade interessante para elas, como por exemplo, assistindo a um desenho animado, algumas delas conseguem ficar atentas por um período mais longo. Entretanto, se a atividade for algo muito difícil, inútil ou desinteressante para ela, pode se distrair e voltar sua atenção para qualquer outro foco, isto é, um brinquedo, a janela, um livro, ou simplesmente olhar o nada, em vez de se ocupar da atividade que a professora está propondo (CELCE-MURCIA, 1991). Isso se dá devido ao seu curto período de atenção, corroborando Roth (1998) quando apresenta as características da criança aprendiz.

## O ensino de LE para os pequenos aprendizes

Como já mencionado, os métodos de ensino variam de acordo com a idade do aluno. As necessidades das crianças em sala de aula diferem daquelas de adolescentes e adultos; o professor deve ser sensível a essas necessidades, para definir as áreas de desenvolvimento e buscar garantir o sucesso na aprendizagem de seus alunos. Além disso, deve-se considerar também que há diferentes maneira de interação com a criança em sala de aula, ou seja, a maneira com o professor se comunica para facilitar as interações na aula de LE.

---

<sup>1</sup> Neste artigo, vou utilizar o gênero feminino uma vez que geralmente são mulheres que atuam com ensino na Educação Infantil.

<sup>2</sup> “the term affective filter is often used to describe a kind of barrier to acquisition that results from negative feelings or experiences.” (YULE, 1996, p. 192, bold in original).

Desde os primeiros anos escolares, a autoridade do professor em sala de aula já é estabelecida e a decisão sobre o quê, quando e como ensinar também está a cargo do dele. Christie (2002) determina que

a natureza das relações entre professores e alunos é muito crítica: a professora é a autoridade, e ela (normalmente é uma mulher que atua na Educação Infantil) é quem determina o que acontece na sala de aula, direcionando tanto o que será aprendido, quanto o que se constitui um comportamento de aprendizagem aceitável<sup>3</sup> (p.29, minha tradução).

Ensinar inglês-LE, na escola, aos pequenos aprendizes, não se configura apenas em oferecer uma gama de atividades autênticas na LE. Para ensinar uma LEC, é necessário ter habilidades e intuições específicas (BROWN, 1994). Entonação, gestos, expressões faciais e determinadas ações ajudam as crianças na compreensão de palavras e frases desconhecidas.

Ao considerarmos o fato de que os pequenos aprendizes estão em um processo de construção do conhecimento de mundo, a palavra “realia” é de fundamental importância, porque as crianças aprenderão melhor se as atividades e conteúdos forem reais, o que não significa excluir a fantasia, pois conforme Roth (1998), uma das características da criança aprendiz é gostar de usar e brincar com a imaginação. O processo de aprendizagem deve seguir o desenvolvimento natural da criança, evitando o uso de temas e habilidades que estão além do seu alcance, ou seja, os conteúdos devem focar o mundo infantil e os interesses das crianças.

Para tornar a LE compreensível para o pequeno aprendiz, Celce-Murcia (1991), citando Enright (1986), Genesee (1987), entre outros, resume a várias maneiras que a professora pode adaptar seu discurso de sala de aula: (a) adaptações não-verbais, que são recursos como gestos, expressões faciais, mímica e ilustrações usada pela professora para tornar a LE significativa; (b) adaptações contextuais, que são recursos visuais e auditivos como figuras, esquemas, objetos reais, sons e falas gravados pela professora com o objetivo de tornar a LE contextualizada e assim, compreensível; (c) adaptações paraverbais, que são as maneiras de a professora usar a linguagem para dar instruções, como por exemplo, falar claramente, diminuir o ritmo, pausar entre as idéias principais e variar o tom de voz e entonação para enfatizar o significado (CELCE-MURCIA, 1991).

De acordo com Painter (1999), tais características (ou adaptações) do discurso do adulto para com as crianças podem ser interpretadas com processos de simplificação ou clarificação do discurso, que funcionam como facilitadores da interação. Isso justifica o fato de a professora adaptar sua fala na aula de LE facilitando, dessa forma, as interações com as crianças. Além disso, ainda conforme Painter (1999, p.21, minha tradução) “a linguagem que a criança ouve não é fragmentada nem tampouco empobrecida, mas na verdade, reestruturada para facilitar a aprendizagem da língua<sup>4</sup>”. Snow e, Wells e Robinson

---

<sup>3</sup> the nature of the relationship of teacher and students is quite critical: the teacher is the authoritative figure, and she (it normally is a woman in early childhood education) orchestrates what happens in the classroom, managing both what will be learned, and what constitutes acceptable behavior in its learning. (CHRISTIE, 2002, p.29)

<sup>4</sup> the language young children hear is neither fragmented nor impoverished but might actually be well designed to facilitate language learning. (PAINTER, 1999, p.21).

(1977; 1982, apud PAINTER, 1999) sugerem que as modulações no discurso são uma das características do discurso de pessoas que cuidam de bebês e crianças. Painter (1999), relata que Halliday se refere à troca de atenção entre a criança e aquele que cuida dela como sendo

início do uso da linguagem. Não há ‘conteúdo’, na visão do adulto; mas há significado. Para a criança, o significado é ‘estamos juntos, em comunicação; há “você” – e “eu”. ‘Você’ e ‘eu’ são, é claro, mutuamente definidos; um não existe sem o outro<sup>5</sup> (HALLIDAY, 1991b, p.418-419 apud PAINTER, 1999, p.38, minha tradução).

As crianças podem apenas usar uma palavra, por exemplo, *mamãe*, para expressar, “*ela é minha mãe*” ou “*a mamãe está vindo*”. Painter (2000) refere-se às ausências de vocábulos nas estruturas discursivas das crianças como sentidos que não são percebidos pelo falante imaturo, e que o adulto precisa inferir com base no contexto da situação.

A diferença entre o sistema de linguagem do adulto e da criança pode ser observada ao se trabalhar em escola de Educação Infantil. As professoras tendem a selecionar palavras, limitar o vocabulário, simplificar e repetir as estruturas, dessa forma modulando seu discurso.

Entretanto, é difícil definir precisamente o que é uma aprendizagem efetiva devido à falta de evidências a respeito de como aprendemos. Não obstante, com base na minha experiência no ensino de LEC, e buscando desenvolvimento em determinadas áreas, pode-se contribuir para um ensino efetivo se for observado: (a) o ponto de desenvolvimento da linguagem do pequeno aprendiz e o uso apropriado de estratégias de ensino; (b) a limitação de comportamento e a criação de objetivos reais para os pequenos aprendizes; (c) o uso do tempo apropriadamente de acordo com o interesse, nível de desenvolvimento, maturidade e período de atenção; (d) a forma de encorajamento significativo para o pequeno aprendiz.

A motivação, autoconfiança, boa auto-imagem e o baixo nível de ansiedade também são algumas das variáveis fornecidas, pela professora, que podem ajudar os pequenos aprendizes a se tornarem mais bem preparados para a aprendizagem da LE. Conforme Yule (1996, p.195, minha tradução) “uma situação de aprendizagem de línguas que encoraja o sucesso e sensação de trabalho bem feito deve, conseqüentemente, ser mais útil do que aquela que insiste no erro e correção”<sup>6</sup>. Além disso, as professoras devem ser pacientes e encorajadoras, para motivar seus alunos a participarem ativamente por meio de atitudes positivas: tendo senso de humor; dando aos alunos oportunidades para experimentar; promovendo interação entre os colegas de forma positiva.

Ademais, o fator mais importante ao ensinar crianças, como já foi mencionado, é que esse ensino é muito diferente do ensino para adolescentes e adultos. O professor deve adequar suas expectativas em termos de que objetivos ele espera que as crianças alcancem (DELANEY, 2000), além de ter o cuidado para não esperar que estas produzam uma linguagem que elas ainda não são capazes. De acordo com Charrington e Covill (2003), basta que a

---

<sup>5</sup> beginning of language. It has no ‘content’, in the adult sense; but it has meaning. For the child, the meaning is ‘we are together, and in communication; there is a “you” – and a “me”’. ‘You’ and ‘me’ are, of course, mutually defining; neither can exist without the other. (HALLIDAY, 1991b, p.418-419 in Painter, 1999, p.38).

<sup>6</sup> A language-learning situation that encourages success and accomplishment must consequently be more helpful than one that dwells on errors and corrections (Yule, 1996, p.195).

criança aponte para algo ou reaja por meio de uma expressão facial, ou ainda por meio de um movimento físico para que demonstre ter havido compreensão. Exemplos de estruturas na LE que podem ser facilmente entendidas pelas crianças são: *Come on, Don't shout, Wait a moment, Stay here, Everybody sit down, Speak low, Let's go, Pick up the ball, Close the door* (Venha aqui; Não grite; Espere um momento; Fique aqui; Todos sentem-se, Fale baixo; Vamos; Pegue a bola, Feche a porta), principalmente se acompanhadas de gestos ou figuras (ROTH, 1998).

Igualmente importante é a linguagem não-verbal, uma vez que as crianças são atentas às expressões faciais, gestos e o toque da professora. Essa é uma forma natural e fácil de aprender, e que pode ser alcançada a partir de uma progressão sistemática. “Quando as crianças conseguem reconhecer o novo idioma, elas começam a produzir e praticar”<sup>7</sup> (CHARRINGTON e COVILL, 2001, p.vii, minha tradução).

### A interação na aula de LE

Considerada uma questão importante, a interação tem se destacado na aula de LE e, particularmente, no ensino de inglês-LE para pequenos aprendizes. O papel de facilitador da aprendizagem de LE é uma das características fundamentais do professor. Além disso, a sala de aula pode ser boa ou não, se for levado em conta também a interação entre professores e alunos (cf. SNOW et al, 1991).

Considerando que muito da aprendizagem de uma língua acontece na sala de aula, pesquisadores sobre aquisição de segunda língua (doravante ASL) têm focado o papel da interação na sala de aula. A primeira preocupação ocupa-se do papel que o discurso do professor tem na ASL.

Segundo a teoria de Krashen (1981) sobre o insumo compreensível, “o discurso significativo é o centro do processo de aprendizagem de uma língua.”<sup>8</sup> (HALL e VERPLAETSE, 2000, p.5, minha tradução). Talvez seja essa uma razão para tantos estudos focando o discurso, ou a fala do professor, tais como Painter (1989), Consolo (1996), Christie (2002), entre outros.

Segundo os pesquisadores, “os estudos a respeito de interações, especialmente as interações na sala de aula, podem iluminar o processo de aprendizagem”<sup>9</sup> (FREITAS, 2001, p.193, minha tradução), contribuindo para o entendimento da relação entre interação e aprendizagem de línguas.

Lemke (1989, apud HEBERLE, 2001) também destaca que a linguagem, tanto de sala de aula quanto como prática social, pode ser usada para criar situações em que as ações têm sentido a partir do seu contexto. Uma vez que a escola constitui um contexto sociocultural de relevância, as atividades de linguagem desenvolvidas nas salas de aula podem ser consideradas fundamentais para a aprendizagem de LE. A interação entre professor e aluno

<sup>7</sup> When the children can recognize the new language, they progress to production and practice. (Charrington & Covill, 2001, p.vii).

<sup>8</sup> meaningful teacher talk is central to the process of language learning (HALL and VERPLAETSE, 2000, p.5).

<sup>9</sup> studies about interaction, especially interaction in the classroom, can shed some light on the learning process (FREITAS, 2001, p.193).

é o meio pelo qual essa aprendizagem acontece. De acordo com Hall e Walsh (2002), “[professores e alunos] também criam um compreensão mútua de seus papéis e relações, e as normas e expectativas quanto ao envolvimento entre ambos na sala de aula”<sup>10</sup> (p.187, minha tradução). Na sala de aula, alunos e professores negociam as relações por meio de conversas e ações.

Painter (1999) desenvolveu um estudo a respeito do desenvolvimento da criança e o uso da linguagem. Conforme Painter (1989), na década de 70, o interesse pela linguagem usada para se comunicar com a criança ganhou espaço no meio científico. A autora destaca que, em sua pesquisa sobre a aprendizagem da língua materna, a linguagem é aprendida à medida que a criança interage com outras pessoas.

Com relação à sala de aula de LE, professores que atuam com pequenos aprendizes fazem uso de vocabulário específico para se dirigirem às crianças, a fim de que esses alunos sejam capazes de compreender o que está sendo falado e ensinado. Isso corrobora o exemplo das mães, no que diz respeito a essa linguagem usada com as crianças, envolta em adaptações tais como “frequentes repetições, articulação clara, padrões de entonação, e aproveitamento máximo de contribuições das crianças”<sup>11</sup> (PAINTER, 1989, p.5, minha tradução). A partir do trabalho que, até então, desenvolvi com ensino de inglês-LE para crianças, e relacionando as características do discurso adaptado destacados previamente por Painter (1999), as “freqüentes repetições” referem-se às diferentes adaptações no discurso que a professora faz para dizer a mesma coisa; “articulação clara” pode ser relacionada à pronúncia facilitada à compreensão quando a professora fala à criança; “padrões de entonação” estão relacionados à ênfase que a professora dá às estruturas específicas, como perguntas e exclamativas, conforme o contexto; e quando a professora conta com qualquer “contribuição que a criança possa dar”, a professora está facilitando a interação entre ela e a criança, ao considerar o conhecimento prévio de seu aluno sobre o assunto em questão.

## 2.METODOLOGIA

O presente estudo relata uma pesquisa-ação sobre as interações entre uma professora e seus quinze alunos com idade entre 2 e 3 anos nas aulas de inglês como LE. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma da Educação Infantil de uma escola particular, onde a própria pesquisadora ensina inglês-LE. Essas aulas ocorriam semanalmente durante vinte e cinco minutos.

Após oito anos lecionando inglês-LE para crianças, percebi que, no início do ano letivo, as crianças tinham certa ressalva em participar das aulas de LE. Assim, a partir da primeira aula, coletei os dados por meio de gravações de oito aulas em vídeo (devidamente

---

<sup>10</sup> they [teachers and students] also create mutual understandings of their roles and relationships, and the norms and expectations of their involvement as members in their classrooms (HALL and WALSH, 2002, p.187).

<sup>11</sup> frequent rephrasings and repetitions, clear articulation, arresting intonation patterns, and making the most of any contribution by the child (Painter, 1989, p.5)

autorizadas pelos pais dos alunos), de diários escritos após cada aula e das notas de campo de uma observadora.

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme já mencionado, o objetivo desta pesquisa foi investigar o processo de interação entre a professora e seus alunos de 2 e 3 anos de idade, durante as oito primeiras aulas de inglês como língua estrangeira (LE) de uma escola particular de Educação Infantil. Após a transcrição dos dados coletados, busquei identificar as duas questões propostas no início da pesquisa: (i) a forma como as crianças se dirigiam à professora no primeiro dia de aula e se essa forma de se dirigir a ela se modificou no período de oito semanas; (ii) se a professora fez uso da língua materna (LM) e em que momentos da aula isso aconteceu; (iii) se ao usar a LM, ela favoreceu as interações durante as aulas.

Uma vez que, naquele ano, as crianças envolvidas na pesquisa estavam tendo seu primeiro contato com a língua inglesa apenas na quarta aula do ano letivo, essa foi considerada a primeira experiência formal de sala de aula com a professora<sup>12</sup> de inglês-LE (que chamarei de Cristina).

Desde o primeiro dia de aula regular, a professora regente da turma (que chamarei de Elena<sup>13</sup>) comunicou às crianças que elas teriam aulas de inglês-LE com outra professora. Segundo Elena, as crianças não sabiam exatamente o que isso queria dizer, mas ela o fez da mesma forma, a fim de ensinar às crianças sobre a rotina de diferentes atividades que elas teriam durante o período em que estivessem na escola. Do ponto de vista de Christie (2002), é dessa maneira que as crianças aprendem sobre a organização do tempo escolar, em relação às várias atividades realizadas na sala de aula, parque, pátio, entre outros espaços. No horário da aula de inglês-LE, Cristina chegou para sua primeira aula com a turma, pediu permissão para entrar e perguntou às crianças se elas sabiam que viria:

(Aula 1)

- |             |  |
|-------------|--|
| 001 Teacher | 'Hello'!... posso entrar? ... 'Hello'! A tia Elena falou para vocês que eu vinha aqui na sala? |
| 002 Iris    | Ahã.   |
| 003 Teacher | Falou?   |
| 004 Iris    | Falou que vinha aqui.  |
| 005 Teacher | Falou que eu vinha aqui? É?...   |

Conforme se observa nos dados acima, apenas uma criança, Iris, respondeu à Cristina, os outros alunos permaneceram em silêncio, apenas olhando para ela.

Com o propósito de interagir e ensinar uma das formas de se cumprimentar, Cristina levou um fantoche para a aula, Tommy (o tucano), e o fez cumprimentar cada uma das crianças. As crianças o observavam, porém nenhuma delas se manifestou, exceto por Melissa, que se dirigiu à professora auxiliar, Ana, perguntando se poderia dizer 'Hello' ao

<sup>12</sup> Apesar de se tratar de uma pesquisa-ação, usarei a terceira pessoa para manter um distanciamento entre a pesquisadora e a professora da turma.

<sup>13</sup> Todos os participantes terão pseudônimos para preservar suas identidades.

fantoches. Apesar de a pequena aluna não se dirigir diretamente à Cristina, talvez por insegurança por ser o primeiro contato com a professora, entende-se que esta foi uma forma de a aluna interagir<sup>14</sup> com o fantoche que estava com a professora de inglês-LE.

(Aula 1)  
098 Ana                    A Melissa *quer dizer hello*, tia...

Mais tarde, quando Cristina apresentou a marionete Suzy (a avestruz) para que cumprimentasse cada criança dizendo ‘hello’, Iris chamou Cristina até sua mesinha.

(Aula 1)  
103 Teacher            (...) Vamos lá... Olha lá a Melissa. Melissa, olha a Suzy falando ‘hello’ para você. Ah! Quem mais vai falar para a Suzy? ‘Hello’! ‘Hello’!...  
(incompreensível) Vamos lá falar ‘hello’ para o Paulo, Suzy... ‘Hello’, Paulo... (...)  
104 Iris                    Aqui, *tia*.

Este foi o primeiro e único momento da primeira aula em que um dos alunos se referiu diretamente à professora Cristina. Nenhuma das outras crianças se manifestou, exceto por Iris, durante os 25 minutos de aula. Essa observação foi registrada por Carolina, a observadora (assistente de pesquisa), conforme podemos verificar em suas notas de campo:

“Apesar de Cristina se apresentar como ‘Sou a teacher Cristina’, apenas ao final da aula uma das crianças parece ter entendido o sentido de ela estar lá. Nenhuma das crianças se dirigiu a ela usando qualquer um dos termos ‘professora’, ‘tia’ ou ‘teacher’” (Notas da observadora, Aula 1, minha tradução)

Por outro lado, na oitava aula, talvez porque as crianças já se sentissem mais familiarizadas com a presença de Cristina, foi possível observar que cinco delas interagiram com a professora para contar alguma coisa sobre suas vidas particulares, ou para chamar a atenção sobre algo que estava sendo trabalhado na LE.

(Aula 8)  
021 Olavo                *Teacher, teacher.*  
022 Teacher            *Diga, amor.*  
023 Olavo                *A minha mãe deu remédio. Sabia que eu estou com tosse?*  
  
027 Jussi                *Tia, olha o meu dodói.*  
  
075 Tiago                *Tia, tia, na minha casa tem, tem ‘window’.*  
  
233 Melissa            *Tia, tia, tia... tia, eu escondi o ‘pencil’.*

Exceto por apenas um aluno, Olavo, que se referiu à Cristina como ‘teacher’, as quatro crianças ainda usavam o termo comum na escola, ‘tia’, em vez de ‘teacher’, para chamar a

---

<sup>14</sup> As falas que representam momentos de interação dos alunos com a professora de inglês-LE serão destacadas em itálico.

professora de inglês, como ela própria sutilmente sugeriu às crianças nas aulas anteriores. Essa sugestão se dava ao se referir a ela mesma como ‘teacher Cristina’.

Com base nessa transcrição da aula oito, é claramente perceptível que, após um período de encontros semanais, as crianças já se sentiam mais a vontade para interagir com a professora. Ademais, embora sutilmente, Cristina tentava fazer com que as crianças a chamassem de ‘teacher’, e se insistisse nesse procedimento, provavelmente até o final do ano letivo, todos os alunos estariam se dirigindo a ela como ‘teacher’.

Quanto ao uso da língua materna para interagir com os alunos, foi verificado que a professora usa mais frequentemente o português (LM) nas suas aulas. Cristina conduzia a aula toda em LM, exceto pelo vocabulário que queria trabalhar com os alunos. Esta prática contradiz o que Charrington e Covill (2001) afirmam sobre oferecer à criança possibilidades de compreensão da LE para que possa “reconhecer o idioma e então começar a produzir e praticar” (p.vii, minha tradução). Dessa forma, a professora poderia expor as crianças à diversas situações de uso da língua inglesa, e proporcionar o desenvolvimento da acuidade auditiva, favorecendo o aprendizado da LE.

Durante as aulas, houve vários momentos em que Cristina poderia ter falado em inglês, em vez de português, mas não o fez. Pode-se verificar sua vontade em usar a LE por meio das notas de campo que fez:

(Aula 1)

A única coisa que me incomodou foi o fato de que eu falo muito em português, mas tudo bem, porque meus objetivos na primeira aula eram deixá-los com uma boa impressão da aula diferente, e apresentá-los aos 2 ‘pets’ que vou usar durante o ano todo para falar de um jeito diferente com as crianças (em inglês): Tommy, o tucano, e Suzy, a avestruz. Com relação à língua, meu objetivo era ensinar as crianças a cumprimentar as ‘personagens’ e eu dizendo ‘hello’. (...) Como foi o primeiro contato com essas crianças, achei que correu tudo bem, melhor do que eu esperava, apesar do fato de que eu podia ter usado mais inglês. (Notas de campo da Aula 1, minha tradução)

Nas transcrições abaixo, pode-se verificar em *itálico*, do ponto de vista da pesquisadora, ao conversar com os alunos, os momentos em que Cristina poderia ter usado a LE, em vez da LM:

(Aula 1)

- |             |  |
|-------------|--|
| 011 Teacher | <i>Esse daqui é o Tommy.</i>   |
| 012 Alunos  | Tommy  |
| 013 Teacher | Vocês sabem falar o nome do Tommy?...Quem sabe falar o nome do Tommy?  |
| 014 Tiago   | Eu.  |
| 015 Teacher | Quero ver.   |
| 016 Tiago   | Tommy.   |
| 017 Teacher | <i>Ah! Você sabe! Yes, Tommy...</i> [conversando com o fantoche] <i>Ele sabe falar o nome... Esse aqui é o Tommy Toucan...</i> |
| 018 Iris    | Eu também sei.   |
| 019 Teacher | Você também sabe falar?... quero escutar quem que sabe falar o nome do Tommy.  |
| 020 Iris    | Tome.  |
| 021 Teacher | Tommy.   |
| 022 Iris    | Tom.   |

- 023 Teacher *Ah! Ela também sabe, Tommy... viu só que legal, Tommy?* [conversando com o fantoche] Ah, é... esse meu amiguinho Tommy aqui, ele não sabe falar igual a gente.
- 031 Teacher *Ah! Tommy, aquele amigo lá sabe falar tudo para você,... ele sabe falar hello, ele sabe falar Tommy, que é o seu nome...* [conversando com o fantoche] que legal, né pessoal? E vocês, sabem falar hello para o Tommy? Você sabe falar hello para o Tommy, amigo?... *Ah! Ele sabe?* [conversando com o fantoche] *Deixa eu escutar...* hello!... Olha lá, Tommy! [conversando com o fantoche] *Deixa eu ver...* (incomp). Ih! (incomp)... como é que é o nome daquele nosso amiguinho ali?
- 090 Teacher (incompreensível)... *Ah! Não pode bater!* (para Iris que estava batendo na Suzy, a marionete)
- 091 Alunos (incomp)
- 092 Teacher *Esse daqui é o Tiago, Suzy.* Ele já sabe falar hello [conversando com a marionete]. Hello, Tiago! [como se fosse Suzy falando]
- (Aula 8)
- 006 Teacher *Turminha...tia, eles podem sentar no chão, né?*
- 007 Ana Podem.
- 008 Teacher *Turminha, vamos sentar no chão, hoje, aqui junto com a teacher? Vamos? Vamos tirar a cadeirinha e colocar lá perto da mesinha? Vem cá* Glória.
- 021 Olavo Teacher, teacher.
- 022 Teacher *Diga, amor.*
- 023 Olavo A minha mãe deu remédio. Sabia que eu estou com tosse?
- 024 Teacher Você está com tosse?
- 025 Olavo (tosse)
- 026 Teacher *Nossa, tá mesmo!*
- 046 Teacher Ihh! Vocês não vão falar hello para a tia Carolina?
- 047 Olavo Hello.
- 048 Carolina Hello.
- 049 Teacher Hello, Olavo,  *muito bem.*
- 050 Iris Hello.

Como se pode verificar nos excertos das Aulas 1 e 8, houve várias oportunidades em que a professora de inglês poderia ter usado a LE, fornecendo às crianças um insumo extra na língua inglesa, corroborando a ideia de Bygate (1987, apud CONSOLO, 2000), em que a língua falada na sala de aula serve como meio para a linguagem ser aprendida. Cristina poderia ter aproveitado os contextos em que as crianças aprenderiam a LE indiretamente.

Conforme Ellis (1997) assevera, “da mesma forma que uma pessoa modifica sua forma de falar com as crianças na LM, assim acontece com um falante nativo ao se comunicar com o aprendiz” (p. 45, minha tradução). Desta forma, na citação de Ellis (1997) pode-se entender que o papel que o falante nativo desempenha pode ser o mesmo que o do professor de LE, e assim justifica-se o uso da LM nas primeiras aulas, como uma forma de facilitar a compreensão nas interações. No excerto a seguir, Carolina também aponta o uso da LM como uma forma de promover a interação:

O uso da LM promoveu a interação entre a professora e os alunos, principalmente quando Cristina quer (*sic*) que eles tenham contato com os fantoches ('Tommy' e 'Suzy'), que ela vai usar durante todo o ano. O primeiro é o 'Tommy Tucano', que permanece o tempo todo na mão da professora. Entretanto, para envolver as crianças, Cristina faz uso de expressões de envolvimento como: "Você sabe dizer o nome do 'Tommy'?" ; "Vocês sabem dizer 'hello'?" ; "Vamos acordar a 'Suzy'?" ; "Bye, bye!" (no final da aula). (Notas da observadora, Aula 1, minha tradução)

No entanto, uma vez que a aula é de inglês-LE, a professora deveria fornecer o máximo de insumo possível para que as crianças pudessem indiretamente aprender algum vocabulário extra. Segundo Cant e Superfine (1997) "o uso demasiado de LM pode tornar o inglês um exercício puramente escolar, em que a relevância e a natureza comunicativa da língua se perdem." (p. 6, minha tradução).

Por outro lado, vale ressaltar que há momentos em que o uso da LM é mais eficaz e rápido, como por exemplo, ao se explicar algum procedimento para uma atividade:

(Aula 8)

213 Teacher

(...) Agora, a teacher quer ver quem que é bem esperto... todo mundo vai ficar de pé... levanta, todo mundo agora... e a teacher vai contar até three... vamos Olavo, fica de pé... one, two, three... a teacher vai contar até three... vamos ver quem que acha e traz para a teacher um book de verdade... a teacher pôs lá no tapete... tem que trazer um book para mim. Vamos ver quem vai trazer? One, two, three. (...)

Como o excerto acima mostra, se Cristina tivesse dado todas aquelas instruções na LE, as crianças não teriam compreendido. Assim, justifica-se a importância de se escolher os momentos certos para o uso da LM para se evitar que os alunos não compreendam a professora. A LE pode ser usada efetivamente em atividades relevantes para aprendizagem do idioma estrangeiro.

No excerto abaixo, é possível verificar alguns momentos (em *itálico*) que o uso tanto da LM como da LE, em momentos adequados, favoreceu a interação professora-aluno por meio da resposta das crianças:

152 Teacher

Então vem cá, senta aqui pertinho de mim... porque a teacher quer fazer uma brincadeira assim... vocês são bem espertos?

153 Olavo

*(afirmando com a cabeça)*

154 Teacher

São? Então mostra para mim aonde que está a window.

155 Jussi

*Tá lá.*

156 Alunos

*(apontando para a janela)*

157 Teacher

A figura da window está aqui! E cadê a window da nossa sala?

158 Tiago

*Tá lá.*

186 Teacher

Iris, deixa os pencils em cima da cadeira. Deixa.

187 Iris

*(deixa os lápis no lugar indicado)*

190 Teacher

Aonde? Essa é a figurinha da chair? Ou será que é da window?

191 Glória

*Window.*

192 Teacher

Essa é a window. E cadê a chair? A figurinha da chair?

193 Tiago

*Tá ali.*

194 Alunos

*(apontando para a figura da cadeira)*

195 Teacher	Tá ali em cima da mesinha. Turminha, aonde que a teacher pôs a figurinha do pencil? Aonde que está a figura do pencil? Quem vai achar?
196 Iris	Eu vou. (pegando a figura da mesa)
197 Tiago	<i>Achei!</i>
198 Teacher	Achou, Tiago! Traz para mim, Alex! Traz para a teacher o pencil! Isso! Muito bem! <i>Deixa lá esse, Iris. Esse não é o pencil!</i> Melissa, você sabe onde que está a figurinha da chair? Traz para mim.
199 Melissa	<i>(afirmando que sim com a cabeça)</i>
200 Alunos	<i>Ali.</i>
201 Teacher	Muito bem Melissa!

Apesar do uso excessivo da LM, ao solicitar que as crianças trouxessem os cartazes com as figuras solicitadas na LE, Cristina pode oferecer oportunidades para que as crianças mostrassem que compreendiam o que a professora lhes pedia, corroborando o que Herrera e Pinkley (2005) sugerem a respeito das interações “(...) envolverem ações da parte da professora no sentido de direcionar a atenção delas [crianças] para objetos e ideias...”<sup>15</sup> (p.vi, minha tradução), dessa forma usando a LM como uma ferramenta para facilitar a interação e possibilitar a aprendizagem.

De acordo com Snow et al (1991), além do material, da organização da aula, do currículo, e outros, a forma como o professor interage com seus alunos em sala de aula é de suma importância. A experiência no ensino de LEC me faz concordar tanto com a autora acima, como com Herrera e Pinkley (2005), quando afirmam que “a aprendizagem é um processo de construção do significado por meio das interações sociais”<sup>16</sup> (p.vi, minha tradução). Dessa forma, ao se trabalhar com ensino de LEC, a professora é desafiada a tornar coerente a visão que as crianças têm do mundo, e de que forma a linguagem se organiza dentro dele. Durante uma aula de inglês-LE, a professora fornece aos pequenos aprendizes oportunidades de criar significados, e essa atitude beneficia a aprendizagem da LE.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já informado anteriormente, o professor que atua no ensino de LEC precisa ter habilidades diferentes daquele que trabalha com adolescentes e/ou adultos. Formação pedagógica e linguística específicas são fundamentais para esses professores que trabalham com aprendizes com idade abaixo de seis anos (PIRES, 2004). Dessa preocupação veio o interesse em pesquisar um contexto real onde a língua inglesa é ensinada como LE. Com o objetivo de identificar e analisar o discurso da professora nas interações com seus quinze alunos, foi conduzida uma pesquisa-ação de base etnográfica, já que esse tipo de pesquisa é apropriada para a rotina diária de sala de aula. Para Painter (1989), a aprendizagem de uma língua ocorre por meio das interações com outras pessoas, dessa forma capacitando a criança a aprender uma língua de forma natural.

<sup>15</sup> ... involve actions on the part of the teacher as directing their attention to objects and ideas... (HERRERA and PINKLEY, 2005, p. vi)

<sup>16</sup> learning is a process of constructing meaning through interactions in social contexts. (HERRERA and PINKLEY, 2005, p.vi)

As evidências dos dados mostraram que, no período das oito semanas, as crianças parecem ter ficado cada vez mais a vontade para interagir com a professora na LE. Ao analisar as transcrições é possível verificar as mudanças comportamentais dos pequenos aprendizes. A cada aula, cada um dos alunos, sutilmente começou a produzir o vocabulário ensinado. Essa produção parece ter acontecido naturalmente.

No que concerne a forma como as crianças se dirigiam à professora, houve uma mudança muito sutil, como por exemplo, ao mostrar-lhe um objeto ou contar algo que tinha acontecido antes da aula. Com relação ao uso de palavras como *professora*, *tia*, ou *teacher*, os pequenos aprendizes tendiam a usar os termos na LM, exceto por dois alunos que só usavam a palavra *teacher* a partir da quinta aula. As crianças falavam em português durante toda a aula, e usavam a LE apenas para produzir as palavras ensinadas pela professora de inglês-LE. Pode-se atribuir essa prática ao fato da professora fazer uso excessivo do português. Entretanto, o uso da LM ajudou a tornar a sala de aula um ambiente informal, no qual as crianças puderam se sentir confortáveis para se dirigirem à professora de LE. Essa conclusão foi possível de se verificar graças à triangulação dos dados, em que se comparou as transcrições das aulas com as notas de campo, tanto da professora quanto da observadora. Por outro lado, foi possível perceber o uso excessivo da LM, mostrando que a prática discursiva da professora poderia ter sido mais eficiente, para com os alunos, se ela tivesse fornecido mais insumo compreensível (ELLIS, 1997) na LE.

Após a análise e discussão dos dados, também foi possível observar que, apesar de na primeira aula apenas quatro das onze crianças participarem verbalmente, as outras sete acompanharam cada uma das atividades propostas pela professora. Isso pode representar a interação não-verbal a que Charrington e Covill (2003) fazem referência, já que as crianças puderam interagir com seus colegas e com os fantoches usados pela professora.

Para finalizar, nenhum estudo é totalmente completo, e apesar de qualquer limitação que essa investigação possa ter apresentado, acredita-se que ela foi válida no sentido de colaborar para a prática da professora-pesquisadora atuante naquela sala de aula, pois a partir dos resultados pode-se verificar a necessidade de oportunizar aos alunos um maior acesso à LE em termos de insumo compreensível.

Ainda se veem poucas pesquisas a respeito do processo de ensino e aprendizagem de LEC. Sugere-se que outras pesquisas nessa área sejam conduzidas para melhor se compreender a interação entre professor e aluno na sala de aula de Educação Infantil, com o objetivo de promover subsídios para a prática dos professores, no sentido de ajudarem as crianças a interagirem em diferentes situações. Espera-se que esse estudo possa contribuir para a investigação do discurso da sala de aula de inglês-LE para crianças, bem como acrescentar informações relevantes para a área.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROWN, H.D. (1994). *Teaching by principles – An interactive approach to language pedagogy*. USA: Prentice Hall.

- BUTT, D., FAHEY, R., FEEZ, S., SPINKS, S.; YALLOP, C. (2001). *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide*. 2<sup>nd</sup> Edition. Sydney: Macquarie University.
- CAMERON, L. (2001). *Teaching English to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CANT, A.; SUPERFINE, W. (1997) *Developing resources for Primary*. London: Richmond.
- CELCE-MURCIA, M. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2<sup>nd</sup> edition. Heinle & Heinle.
- CHARRINGTON, M.; COVILL, C. (2003). *Peekaboo*. Oxford: Macmillan.
- CHRISTIE, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis – A Functional Perspective*. New York: Continuum.
- CONSOLO, D.A. (1996). Classroom Discourse in Language Teaching: A Study of Oral Interaction in EFL Lessons in Brazil. Tese de doutorado. The University of Reading, England.
- \_\_\_\_\_. (2000). Teachers' Action and Student Oral Participation in Classroom Interaction. In J.K. HALL & L.S. VERPLAETSE (Eds). *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. p. 91-108. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- COOK, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- DELANEY, J. (2000). Very Young Learners (4 - 8): What can we do with them? Disponível em: <http://www.richmondpark.net/events/chat14.html> Acesso em 30 July 2004.
- ELLIS, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- FREITAS, M.A. (2001). Theoretical and practical views of interaction. In M.B.M. FORTKAMP; R.P. XAVIER (Eds.). *EFL Teaching and Learning in Brazil: Theory and Practice*. Editora Insular: UFSC. p.193-201.
- KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- HALL, J.K.; VERPLAETSE, L.S. (2000). *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: London.
- HALL, J.K.; WALSH, M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22. p.186-203.
- HEBERLE, V.M. (2001). Observing EFL Classrooms in Primary or Secondary Schools: A Research Task in Applied Linguistics. *Revista Ilha do Desterro*, 41, Florianópolis. p. 093-117.
- HERRERA, M.; PINKLEY, D. (2005). *Backpack*. New York: Pearson Longman.
- PAINTER, C. (1989). *Learning the Mother Tongue*. Oxford: OUP.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Learning Through Language in Early Childhood*. London, New York: Continuum.
- PIRES S.S. (2004). Ensino de inglês na Educação Infantil. In SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Orgs) *O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre: APIRS. p.19-42.
- ROTH, G. (1998). *Teaching Very Young Children – Pre-school and Early Primary*. London: Richmond Publishing.

SNOW, C.E.; BARNES, W.S.; CHANDLER, J.; GOODMAN, I.F. (1991). *Unfulfilled expectations: home and school influences on literacy*. Harvard: London.

YULE, G. (1996). *The Study of Language*. 2<sup>nd</sup> edition. Cambridge: Cambridge University Press.